

Baucke, Katja

Internationaler Vergleich als Reflexionsangebot. Eine explorative Studie zur Sicht von Hochschullehrenden auf schulische Inklusion in Deutschland und Kanada

Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 255-262



Quellenangabe/ Reference:

Baucke, Katja: Internationaler Vergleich als Reflexionsangebot. Eine explorative Studie zur Sicht von Hochschullehrenden auf schulische Inklusion in Deutschland und Kanada - In: Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 255-262 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-238396 - DOI: 10.25656/01:23839

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-238396>

<https://doi.org/10.25656/01:23839>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Bernhard Schimek
Gertraud Kremsner
Michelle Proyer
Rainer Grubich
Florentine Paudel
Regina Grubich-Müller
(Hrsg.)

Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten.

Kontroversen – Entwicklungen –
Perspektiven der Inklusionsforschung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.hg. © by Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: Grafik: © Iris Kopera, Foto: kiyopayo/Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5924-0 digital

doi.org/10.35468/5924

ISBN 978-3-7815-2485-9 print

Inhalt

| | |
|-------------------------------------|---|
| Vorwort der Herausgeber*innen | 9 |
|-------------------------------------|---|

Gertraud Kremsner, Bernhard Schimek und Michelle Proyer

Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten.

| | |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung | 11 |
|---------------------------------------------------------------------------|----|

Kontroversen

Georg Feuser

Die Bühne der Inklusion. Ein Prolog!

| | |
|----------------------------------------|----|
| oder: Grenzgänge zwischen Welten | 27 |
|----------------------------------------|----|

Mai-Anh Boger

Risse in der Landschaft der Inklusionsforschung –

| | |
|------------------------------------------------|----|
| Aktuelle Entwicklungen und offene Fragen | 43 |
|------------------------------------------------|----|

Sven Börmig

| | |
|-----------------------------|----|
| Dialektik als Methode | 59 |
|-----------------------------|----|

Jan Jochmaring, Lena Bömelburg und Dirk Sponholz

Inklusive Berufsorientierung als Diskurs. Der ‚scheinbare‘ Konsens:

| | |
|----------------------------------------------------|----|
| gemeinsame Begriffe – unterschiedliche Ideen | 67 |
|----------------------------------------------------|----|

Felix Kappeller

Prothetische Absenz, Articulating Gaps:

Repräsentationskritische Perspektiven auf visuelle Darstellungen

| | |
|----------------------------------------------|----|
| nicht an den Körper gefügter Prothesen | 75 |
|----------------------------------------------|----|

Jana York und Jan Jochmaring

Dilemmata einer inklusiven Arbeitswelt –

Menschen mit Behinderung zwischen Sondersystemen und

| | |
|------------------------------------------------|----|
| Gestaltungschancen einer Arbeitswelt 4.0 | 84 |
|------------------------------------------------|----|

Juliane Gerland, Imke Niediek, Julia Hülsken und Marvin Sieger

Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten

musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs

| | |
|-------------------------------------|----|
| mit digitalen Musizier-Medien | 92 |
|-------------------------------------|----|

Pierre-Carl Link

Zur Bedeutung einer befreiungspädagogischen Perspektive für die

| | |
|---------------------------------------|-----|
| Inklusions- und Sonderpädagogik | 100 |
|---------------------------------------|-----|

Katharina Hamisch und Robert Kruschel

Zwischen Individualisierungsversprechen und Vermessungsgefahr –
Die Rolle der Schlüsseltechnologie Künstliche Intelligenz in der
inklusive Schule 108

Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach, Deborah Lutz und Michael Urban

Zur Kontextualisierung der Inklusionsforschung 116

Lisa-Katharina Möhlen, Helena Deiß, Seyda Subasi Singh und Michelle Proyer

Lebenswelt(en) der Schule. Internationale Perspektiven zur Inklusion von
Schüler*innen mit Fluchterfahrungen. Eine Perspektive aus der Praxis 124

Thomas Hoffmann, Cathrin Reisenauer und Hendrik Richter

Helfen als individuelle Erfahrung und soziale Praxis zwischen
Deautonomisierung und Befähigung 132

Entwicklungen

Kathrin te Poel

Zur Bedeutsamkeit eigener schüler*innenbiografischer Erfahrungen von
angehenden Lehrpersonen für den sich anbahnenden Lehrer*innenhabitus
und seine Anerkennungsbezüge 141

Alina Quante und Oliver Danner

Grenzsetzungen bei Aufgabenbereichen von sonderpädagogischen und
allgemeinen Lehrkräften in inklusiven Settings 149

Edvina Bešić und Katharina Maitz

Das Boot: Eine Fluchtgeschichte –
Design-Based-Research in der Primarstufe 156

Brigitte Kottmann

Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als
(Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens 165

Anne Goldbach und Nico Leonhardt

Elemente von Macht im Kontext einer inklusionssensiblen
Hochschulentwicklung 173

Michaela Kaiser

Inklusionsbezogene Anforderungswahrnehmung –
Regulativ für (kunstpädagogische) Professionalisierung 181

Patrick Gollub, Silvia Greiten, Teresa Schkade und Marcel Veber

Schulpraktische Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität –
ein interdisziplinärer Blick aus hochschuldidaktischen Projekten 189

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Pierre-Carl Link, Cedric Steinert und Susanne Jurkowski</i> Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum für Inklusion. Inklusionsspezifische Professionalisierung der Lehrer*innenbildung durch Team-Teaching, Fortbildung und Online-Lernumgebung | 197 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

Perspektiven

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Timm Albers, Agnes Filipiak, Katja Franzen und Frank Hellmich</i> Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht (KinU) – eine internationale Perspektive | 207 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Katharina Maria Pongratz</i> Sehnsucht nach Bildung? Über den Einsatz systemischer Fragetechniken in der qualitativen Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung bei Biografieträger*innen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung | 215 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Laura Schwörer, Hannah van Ledden, Pia Algermissen und Mandy Hauser</i> Zusammenarbeit und Mediennutzung in einer Partizipativen Forschungsgruppe | 223 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber</i> Forschendes Lernen und Kasuistik. Grenzwelten und Zwischengänge bezogen auf Reflexivität in der inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung | 231 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Dietlind Gloystein und Ulrike Barth</i> Divers denken und handeln! – Theoretische Orientierungen und Handlungsperspektiven für die Lehrkräftebildung | 238 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Ann-Christin Faix</i> Wie verändern sich die subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden über guten inklusiven Unterricht | 246 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Katja Baucke</i> Internationaler Vergleich als Reflexionsangebot. Eine explorative Studie zur Sicht von Hochschullehrenden auf schulische Inklusion in Deutschland und Kanada | 255 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber und René Schroeder</i> Zum Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen von Schüler*innen in einem inklusionsorientierten Unterricht – Perspektiven für die Lehrer*innenbildung (im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung) | 263 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

Andrea Holzinger, Gerda Kernbichler, Silvia Kopp-Sixt, Mathias Krammer und Gonda Pickl

Profilierung für Inklusive Pädagogik (IP) im Lehramt der Primar- und Sekundarstufe Allgemeinbildung 271

Timo Finkbeiner und Susanne Eibl

Kooperative Prozesse im technikbezogenen Unterricht 280

Autor*innenverzeichnis 287

Katja Baucke

Internationaler Vergleich als Reflexionsangebot. Eine explorative Studie zur Sicht von Hochschullehrenden auf schulische Inklusion in Deutschland und Kanada

1 Einleitung¹

„In Canada in the early twenty-first century, being a classroom teacher means that you are certain to have exceptional children or adolescents in your classes. This is because, as a country, we have made a commitment to the inclusion and participation of persons with disability in Canadian society“ (Hutchinson & Martin 2012, XIV).

Das Zitat aus der Einleitung eines kanadischen Lehrbuchs zu inklusivem Unterricht stellt unmissverständlich dar, dass Inklusion keine Option, sondern eine gesetzte Norm im Klassenzimmer darstellt. Lehramt zu studieren bedeutet für kanadische Studierende die grundsätzliche Bereitschaft, in inklusiven Settings zu arbeiten. Verschiedene Studien belegen, dass die Bereitschaft deutscher Lehrkräfte, in inklusiven Settings zu unterrichten, weniger selbstverständlich ist und von verschiedenen Faktoren abhängt (vgl. Textor 2015, 74f.). Ein wesentlicher Aspekt stellt die Selbsteinschätzung der Lehrpersonen dar. Sehen sie sich selbst als kompetent in diesem Bereich an und haben gegebenenfalls auch bereits praktische Erfahrungen mit Heterogenität, so steigt die Bereitschaft, in inklusiven Klassen zu unterrichten. Die Selbsteinschätzung von Regelschulkräften ist jedoch überwiegend negativ. Als Begründung werden häufig fehlende Kompetenzen und eine diesbezüglich unzureichende Vorbereitung im Zuge der akademischen Ausbildung gesehen (vgl. ebd., 75).

Angesichts der unterschiedlichen Selbstverständlichkeit von inklusivem Unterricht für Lehrkräfte in Deutschland und Kanada fokussiert diese Studie die subjektive Einschätzung zu Inklusion von Hochschullehrenden, die in der universitären Ausbildung von Lehrkräften tätig sind, und nimmt eine international-vergleichende Perspektive ein. In Deutschland geführte Interviews mit Lehrenden unterschiedlicher Universitäten werden mit Interviews mit Lehrenden an Universitäten der kanadischen Provinz Saskatchewan kontrastiert. Durch den Fokus auf Saskatchewan betrachtet die Studie eine Provinz, die bislang in deutschen Publikationen

¹ Der Vortrag 2020 in Wien wurde noch unter dem Namen Katja Klose gehalten.

kaum Beachtung findet (vgl. Rousseau, Borri-Anadon & St-Vincent 2019). Im Gegensatz zu sehr dicht bevölkerten Provinzen wie Ontario oder Québec und sehr dünn besiedelten Provinzen wie New Brunswick oder Newfundland and Labrador wird den Provinzen in der Mitte des demografischen Spannungsfeldes, wie Saskatchewan oder Manitoba, insgesamt wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Die Berücksichtigung unterschiedlicher kanadischer Provinzen und Territorien² ist jedoch wesentlich, da sich die Schulsysteme unterscheiden: Die vier dünner besiedelten Provinzen New Brunswick, Nunavut, North West Territories und Yukon stehen für ‚full inclusion‘, wohingegen in den anderen Provinzen mit einem Kaskadenmodell gearbeitet wird, bei welchem auch separierende Aspekte in Betracht kommen, wenn dies der Förderung dienlich scheint. AuCoin und Vienneau (2019, 164) verdeutlichen das Wesensmerkmal des Prinzips ‚full inclusion‘:

„Die schulische Integration beruhte auf dem Prinzip der optimalen Normalisierung der Schulerfahrung möglichst vieler Schüler*innen mit Behinderungen oder mit Adaptions- oder Lernschwierigkeiten. Das Modell der schulischen Inklusion (full inclusion) hingegen schlug eine Ausweitung dieses Prinzips auf alle diese Schüler*innen vor, und zwar unabhängig von ihrer Behinderung, aber vor allem unter Anerkennung bzw. Wertschätzung des einmaligen Charakters aller Lernenden und unter Berücksichtigung aller Aspekte der Person bei den verfolgten Lernzielen.“

Ähnlich wie in Kanada sind auch in den jeweiligen Bundesländern Deutschlands unterschiedlich weitreichende Umsetzungsstrategien im Hinblick auf inklusiven Unterricht zu konstatieren. Eine vollumfängliche Inklusion stellt hier allerdings nach wie vor eher eine Ausnahme dar (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Ausgangslagen lohnt ein vergleichender Blick auf das subjektive Selbstverständnis von Hochschullehrenden zu inklusivem Unterricht in Deutschland und der kanadischen Provinz Saskatchewan. Nach einer Skizzierung des Forschungsdesigns werden ausgewählte Ergebnisse der Studie dargestellt, wobei der Fokus auf Gemeinsamkeiten in den Deutungen der Hochschullehrenden in beiden Ländern gerichtet wird.

2 Methodisches Vorgehen

Um die subjektiven Deutungen der Hochschullehrenden zu Inklusion und zu inklusivem Unterricht zu erheben, wurden Expert*inneninterviews durchgeführt. Die Stichprobe umfasst 44 Interviews, davon 19 in Deutschland und 25 in Saskatchewan, und setzt sich nach dem Convenience Sample zusammen: „A conve-

2 Kanada besteht aus Provinzen und Territorien, aus Gründen der Leserlichkeit wird im Weiteren nur von Provinzen gesprochen.

nience sample selects research participants based on their ease of availability, and lacks any clear sampling strategy. The selection process relies on including those who are the most eager and able to participate in the study“ (Aurini, Heath & Howells 2016, 55). Dies bedeutete in Bezug auf die in Deutschland geführten Interviews ein nicht stringentes Akquirieren von Teilnehmenden und die Nutzung diverser Feldzugänge.³ Die Stichprobe in Saskatchewan wurde ebenfalls mit der Methode des Convenience Sample gewonnen, allerdings gezielt im Zuge einer Forschungsreise zur Datenerhebung.

Die Durchführung der Expert*inneninterviews orientierte sich an den Gütekriterien der qualitativen Forschung nach Steinke (2017, 324ff.). Um den subjektiven Deutungen der Hochschullehrenden einen möglichst breiten Raum zu eröffnen, standen weit und offen formulierte Fragen im Kern des Erhebungsinstruments. Die Leitfragen fokussierten (1) das Inklusionsverständnis der Hochschullehrenden, (2) die Vermittlung von Inklusion in der Hochschullehre sowie (3) die Reflexion der aktuell aus Sicht der Interviewten größten Umsetzungsschwierigkeiten von inklusivem Unterricht in Schulen. Da auf die systeminterne Handlungsexpertise der Interviewten vertraut wurde, wurde bewusst auf umfangreiche Hinführungen und Erläuterungen zum Interviewthema verzichtet.

Ausgewertet wurden die Interviews inhaltsanalytisch nach Mayring (2002). Kombiniert wurde die Analyse mit der Strategie der Thematic Analysis, um die Kategorien stärker induktiv aus den Narrativen der Interviewten zu generieren (vgl. Braun & Clarke 2006, 89). Die in diesem Beitrag nur exemplarisch mögliche Vorstellung von Forschungsergebnissen bezieht sich auf ausgewählte Gemeinsamkeiten der in Deutschland und Kanada geführten Interviews.

3 Gemeinsamkeiten der Interviews in Deutschland und Kanada

„Also auch, dass Differenz möglich ist, aber gemeinsam auch zu gucken, wie bekommen wir's denn hin (...), dass jeder gesellschaftliche Teilhabe hat, ohne eben die Differenzen in den Fokus zu stellen“ (Interview 1, Z.14-17).

Grundsätzlich können in den Interviews Heterogenität und Differenz als Kern- und Ausgangspunkte ausgemacht werden, wenn die interviewten Lehrenden an Universitäten nach ihrem Inklusionsverständnis gefragt werden. Darüber, dass der Umgang mit Heterogenität einen immanenten Teil von Inklusion darstellt, herrscht Einigkeit zwischen den unterschiedlichen Lehrenden, ungeachtet ihres jeweiligen Lehrortes. Dies knüpft an die Studie von Piezunka, Schaffus und Gro-

3 So wurde beispielsweise die Teilnahme an einer einschlägigen wissenschaftlichen Tagung genutzt, um Interviewpartner*innen zu gewinnen.

sche an, in der als zugrunde liegendes Fundament der untersuchten Inklusionsdefinitionen „die Überwindung von Diskriminierung aufgrund sozial konstruierter Gruppenzugehörigkeit“ (2017, 216) sichtbar wurde. Der Umgang, mit welchem Heterogenität aus Sicht der meisten interviewten Hochschullehrenden begegnet werden soll, wird in folgendem Ausschnitt deutlich:

„I guess, I'd define inclusion as the ability to make sure that every student (...) has a place in the classroom and ability to feel safe and recognized (...) And that is, the students would have the capability to participate in learning fully. So that (...), ideally activities are remodified, or content may sometimes be modified and preferably will be modified for all students“ (Interview 29, Z.3-9).

Der Deutung nach sollen prinzipiell *alle* Schüler*innen in ihrer Heterogenität am Unterricht teilnehmen können. Dies realisiert sich durch Modifizierungen in der Unterrichtsgestaltung. Diese Prämisse spiegelt sich in Deutschland in der inzwischen häufigen Adressierung von Differenzierung im Unterrichtsgeschehen in Forschung und Lehre wider (vgl. u.a. Jürgens 2019; Textor 2015, 119ff.).

In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, dass – entgegen der in Deutschland verbreiteten Vorstellungen zum kanadischen Schulsystem – auch in den meisten kanadischen Provinzen separierende Praktiken die Heterogenität der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft beeinträchtigen können. Boban und Hinz (2019, 445f.) erläutern in diesem Zusammenhang: „Wer sich in Provinzen mit dem Kaskaden-Modell bewegt, kann eigentlich nicht überrascht sein, wenn er das ganze Spektrum integrativer, teilintegrativer und segregativer Organisationsformen im Schulsystem vorfindet.“

Einer der signifikantesten Unterschiede zwischen den in Deutschland und Kanada Interviewten zeigt, dass die Lehrenden an deutschen Universitäten das vertikal gegliederte Schulsystem, und den politischen Unwillen, dieses zu verändern, als eines der größten Probleme wahrnehmen, das die praktische Umsetzung von Inklusion erschwert. Kritik am Schulsystem findet sich in den kanadischen Interviews demgegenüber nicht, dennoch werden aus Sicht der Interviewten auch dort Inklusionsbestrebungen durch die mangelnde Bereitschaft zur Veränderung gebremst:

„I think it's because schools are signs of conservatism. So, schools are basically spaces where the state or the local communities are trying to reproduce a certain social space or social world and if you try to include people in the name of ... by expanding the boundaries of equality, you can nearly always have a pushback. You always get to get people who don't want the boundaries expanded“ (Interview 20, Z.35-39).

Auch an den Universitäten selbst ist der Paradigmenwandel zu Inklusion aus Sicht von Interviewten in Kanada noch nicht abgeschlossen:

„I would define it [Inklusion; Anm. d. Autorin] first of all broadly. And not (...) in narrow terms. So, I think, before I joined this institution, inclusion historically for a number of people, has been focused on issues that relate physically to individuals who may have physical or mental exceptionalities“ (Interview 28, Z.3-6).

Auch in Kanada wurde der Begriff ‚Inklusion‘ lange Zeit nur in einem engen Inklusionsverständnis verstanden. Gegenwärtig wird der Begriff für ein breites Spektrum von Aspekten der Heterogenität verwendet (vgl. Di Giorgio 2019, 56). Zugleich führt das Kaskaden-Modell dazu, dass „Schüler*innen ganz selbstverständlich etikettiert [werden], um an Hautfarbe, Ethnizität, Migrationserfahrung oder Behinderung besondere Bedürfnisse festzumachen“ (Schroeder 2019, 89). Entsprechend wird Inklusion zwar nicht mehr eng am Konzept der Behinderung festgemacht, jedoch gründen Unterstützung und Empowerment im schulischen Kontext in Kategorisierungen (vor allem im Kaskadenmodell). Ressourcenzuweisungen sind auch in deutschen Schulen häufig (bundeslandabhängig) an Diagnosen und festgestellte sonderpädagogische Förderbedarfe gekoppelt.

In der Einschätzung der interviewten Hochschullehrenden in Bezug auf die zur Umsetzung von inklusivem Unterricht notwendigen Ressourcen überwiegen ebenfalls Gemeinsamkeiten in den in Deutschland und Kanada geführten Interviews. Kurz und prägnant bringt es folgendes Interviewzitat auf den Punkt: „School settings are under resourced“ (Interview 24, Z.31). Die Aussage fasst exemplarisch die übereinstimmende Einschätzung der Interviewten zu den institutionellen Voraussetzungen in *beiden* Schulsystemen zusammen. Der in den Interviews als signifikant evaluierte Mangel an Ressourcen bezieht sich auf verschiedene Ebenen. Es reicht von eher allgemeinen Einschätzungen zu unzureichenden finanziellen Ressourcen (vgl. u.a. Interview 26, Z.41-70), zeitlichen Kapazitäten von Lehrkräften (vgl. u.a. Interview 29, Z.27-30) über konkreter formulierte Forderungen nach mehr Personal (vgl. u.a. Interview 14, Z.50-59) bis zur Benennung konkreter Unterstützungsbedarfe im Klassensetting, wie bspw. ein „loudspeaker system maybe for somebody who is hard of hearing“ (Interview 34, Z.18). Die bildungspolitische Strategie, Inklusion möglichst kostengünstig zu realisieren, scheint den Interviews in Kanada folgend somit nicht nur im deutschen Bildungssystem ein akutes wie langwieriges Problem darzustellen (vgl. Becker 2015, 30ff.). Auch aus Sicht der Interviewten in der kanadischen Provinz Saskatchewan ist dies eine wesentliche Hürde, an der die praktische Umsetzung inklusiven Unterrichts zu scheitern droht. In Kanada variiert das Ressourcenproblem je nach räumlicher Lage der Schulen: Di Giorgio (2019) nennt neben politischen und schulkonzeptionellen Unterschieden explizit auch durch Bevölkerungsdichte oder geografische Lage bedingte Unterschiede in der Ressourcenzuteilung. So profitieren

Schulen in kleineren Orten häufig mehr von vorhandenen Ressourcen als jene in bevölkerungsreichen Gebieten (vgl. ebd., 50f.). Als flächenmäßig große Provinz mit vergleichsweise dünner Besiedlung scheint das Schulsystem in Saskatchewan somit strukturell schlechter gestellt zu sein als die Systeme in anderen Provinzen.

4 Ausblick

Die für diesen Beitrag exemplarisch ausgewählten Befunde aus den Analysen von Interviews mit Hochschullehrenden in Deutschland und der kanadischen Provinz Saskatchewan zu inklusiver Bildung in Schulen zeigen, dass die im wissenschaftlichen Diskurs bereits angeklungenen kritischen Perspektiven an einer einseitigen ‚Heroisierung des kanadischen Schulsystems‘ empirisch Bestätigung finden (vgl. u.a. Jahr & Kruschel 2019b; Schroeder 2017). Zudem zeigt sich, dass der Fokus von Inklusion in beiden Ländern inzwischen mehr auf ein weit gefasstes Verständnis von Heterogenität als auf Behinderung im engeren Sinne gelegt wird. Die interviewten Lehrenden an den Hochschulen sind sich einig darin, dass die Zuständigkeit für den Umgang mit und die Wertschätzung von Heterogenität bei den Lehrkräften in den Schulen liegt, gleichzeitig herrschen in beiden Ländern weiterhin separierende Praktiken im Schulalltag.

Eine der wesentlichen strukturellen Ursachen dürfte die Konservativität der Bildungssysteme und somit auch der institutionellen Routinen in den Schulen darstellen. Die Tendenz, bestehende Strukturen und etablierte Gegebenheiten aufrechtzuerhalten, um die Stabilität von Schule zu wahren, lässt sich sowohl in den Deutungen der interviewten Hochschullehrenden in Deutschland als auch in Saskatchewan feststellen.

All dies wird in den Interviews mit den Hochschullehrenden durch Forderungen nach besserer und umfassenderer Ressourcenausstattung gerahmt. Der übereinstimmend hervorgehobene Geld-, Zeit- und Personalmangel macht deutlich, dass innerhalb der Bildungspolitik aus Sicht der Interviewten in beiden Ländern in Bezug auf die Umsetzung der durch die UN-BRK gesetzlich verankerten inklusiven Beschulung Reflexionsbedarf besteht (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2017, Art. 24). Der Vergleich der beiden Länder dient nicht dazu, empirische Erkenntnisse zum kanadischen Schulsystem unkritisch auf das deutsche Schulsystem zu übertragen, sondern durch den „Charakter des länderübergreifenden Austauschs“ (Jahr & Kruschel 2019a, 12) den Stand inklusiver Beschulung in beiden Kontexten kritisch zu reflektieren. Der räumlich präzisere Fokus auf die Provinz Saskatchewan eröffnet zudem neue Möglichkeiten des Vergleichs, da dadurch der in Deutschland häufig übersehene Facettenreichtum der kanadischen Forschungslandschaft in Bezug

auf Inklusion sichtbar wird. Die institutionellen Voraussetzungen zur schulpraktischen Umsetzung von Inklusion unterscheiden sich in Saskatchewan sowohl von denen in sehr dicht besiedelten als auch von denen in sehr dünn besiedelten Provinzen. Künftige vergleichende Studien könnten die Reflexionsmöglichkeiten erweitern, indem weitere Provinzen sowie die Differenziertheit der deutschen Bildungslandschaft in den Vergleich einbezogen werden.

Literatur

- AuCoin, A. & Vienneau, R. (2019): Schulische Inklusion und Denormalisierung: Vorschlag für ein neues Paradigma. In: Jahr, D. & Kruschel, R. (Hrsg.): *Inklusion in Kanada. Internationale Perspektiven auf heterogenitätssensible Bildung*. Weinheim/Basel, 161-174.
- Aurini, J. D., Heath, M. & Howells, S. (2016): *The how to of qualitative research*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC & Melbourne.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020): *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2017): *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Online unter: https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&cv=2 (letzter Zugriff: 18.04.2020).
- Becker, U. (2015): *Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus*. Bielefeld.
- Boban, I. & Hinz, A. (2019): Menschenrechtsbasierte Pädagogik – inklusiv und ‚appropriate‘? Fragen nach Besuchen in Toronto und New Brunswick. In: Jahr, D. & Kruschel, R. (Hrsg.): *Inklusion in Kanada. Internationale Perspektiven auf heterogenitätssensible Bildung*. Weinheim/Basel, 445-458.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006): Using thematic analysis in psychology. In: *Qualitative Research in Psychology*, 3, H.2, 77-101.
- Di Giorgio, C. (2019): Inklusive Erziehung und Bildung in Kanada: Überblick über aktuelle Forschungslinien, Strategien und Praxis. In: Jahr, D. & Kruschel, R. (Hrsg.): *Inklusion in Kanada. Internationale Perspektiven auf heterogenitätssensible Bildung*. Weinheim/Basel, 47-58.
- Hutchinson, N. L. & Martin, A. K. (2012): *Inclusive Classrooms in Ontario Schools*. Toronto.
- Jahr, D. & Kruschel, R. (2019a): Einleitung: Inklusion in Kanada als Lern- und Reflexionsangebot für Bildungsreformen. In: Jahr, D. & Kruschel, R. (Hrsg.): *Inklusion in Kanada. Internationale Perspektiven auf heterogenitätssensible Bildung*. Weinheim/Basel, 12-28.
- Jahr, D. & Kruschel, R. (Hrsg.) (2019b): *Inklusion in Kanada. Internationale Perspektiven auf heterogenitätssensible Bildung*. Weinheim/Basel.
- Jürgens, E. (2019): *Jedem Schüler gerecht werden – so gelingt es! Umgang mit Heterogenität und Differenzierung in der Unterrichtspraxis*. Köln.
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. Aufl. Weinheim/Basel.
- Piezunka, A., Schaffus, T. & Grosche, M. (2017): Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. In: *Unterrichtswissenschaft*, 45, H.4, 207-222.
- Rousseau, N., Borri-Anadon, C. & St-Vincent, L.-A. (2019): Inklusive Bildung in Kanada: gemeinsame Schwerpunkte und provinzspezifische Besonderheiten. In: Jahr, D. & Kruschel, R. (Hrsg.): *Inklusion in Kanada. Internationale Perspektiven auf heterogenitätssensible Bildung*. Weinheim/Basel, 59-78.

- Schroeder, J. (2017): Kanada kann auch anders. Vielfältige Schulangebote im „gelobten Land der Inklusion“. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/397> (letzter Zugriff: 18.04.2020).
- Schroeder, J. (2019): Ein ‚Gewimmel von Diskursen‘ zu Inklusion in Kanada. In: Jahr, D. & Kruschel, R. (Hrsg.): Inklusion in Kanada. Internationale Perspektiven auf heterogenitätssensible Bildung. Weinheim/Basel, 79-91.
- Steinke, I. (2017): 4.7 Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg, 319-331.
- Textor, A. (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn.